Texte d'une conférence dans le cadre du colloque académique « *L'école de la réussite* », Corte, 5 juin 2002.

Tout se joue-t-il à l'école primaire ? Non, mais…

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2002

Dans un livre qui ne passa pas inaperçu, Dodson (1972) prétendait que « *Tout se joue avant six ans »*. Tous les défenseurs de l'enseignement précoce, en particulier celui des langues étrangères, ont adopté cette théorie. À la même époque, mes travaux sur l'entrée dans le second degré me conduisaient à penser que l'essentiel se joue sinon avant six ans, du moins à l'école primaire.

Le principe d'éducabilité et le pari sur le « *life long learning »* ont nuancé ces idées trop simples. Presque rien, dans la vie humaine, n'est définitivement joué, car nous sommes une espèce apprenante, capable de relancer à tout âge un processus de développement apparemment interrompu ou endormi depuis longtemps.

De là à penser que tout est également possible à n'importe quelle phase du cycle de vie, il y a un pas à ne pas franchir. La neurobiologie souligne la plasticité décroissante de notre cerveau, le fait que plus nous avançons en âge, plus il nous faut désapprendre pour apprendre, questionner nos routines et nos évidences, transformer notre vision du monde. À moins, tout simplement, que nous n'ayons moins d'énergie pour mémoriser et intégrer de nouvelles données ou nous livrer aux innombrables essais et erreurs sans lesquels certains apprentissages ne progressent pas. Les travaux sur les histoires de vie montrent que les échecs dans l'appropriation des connaissances scolaires laissent des traces, que le rapport au savoir des exclus du système éducatif devient, au fil des années, moins

* Courriel Philippe. Perrenoud@pse. unige. ch. Internet :http://www. unige. ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/
Laboratoire *Innovation, Formation, Education* (LIFE) : http://www. unige. ch/fapse/SSE/groups/LIFE

curieux, plus paresseux, parfois plus défaitiste, voire cynique. Au gré des désillusions, l'élève en échec perd cette estime de soi sans laquelle nul ne se risque à apprendre, sûr qu'il n'y réussira pas. Bourdieu soulignait dès ses premiers travaux la façon donc l'école parvient à convaincre les enfants en difficulté et leurs parents de leur « indignité culturelle », les persuadant que leurs propres limites étaient les seules responsables de leur échec, que la pédagogie n'y pouvait rien.

Nous savons maintenant que *l'indifférence aux différence*s (Bourdieu, 1966) n'est pas fatale, que le désir d'apprendre, s'il n'est pas spontanément au rendez-vous, peut être stimulé, que tous les élèves sont capables d'apprendre si on les place dans de bonnes conditions, Tout cela commence dès l'école maternelle. Comme dit le proverbe, mieux vaut donc ne pas remettre à demain ce qu'on peut faire le jour même. Assurer la réussite de tous à l'école primaire est un enjeu majeur des politiques de l'éducation ou devrait l'être. En précisant que la réussite se mesure aux acquis réels et non à des indicateurs comme le redoublement ou le retard scolaire, que l'on peut modifier sans toucher au niveau de formation.

Certes, la maîtrise des savoirs enseignés à l'école primaire n'assure pas la réussite ultérieure dans les filières les plus sélectives du second degré. De plus, chacun ne cesse d'oublier, souvent faute de s'en servir, ce qu'il a parfois laborieusement assimilé en classe. On ne connaît cependant guère de personnes qui ont désappris à lire, écrire, compter ou raisonner, du moins si ces capacités étaient bien installées.

L'entreprise éducative reste très difficile. Les apprentissages ne se décrètent pas. Il n'est pas vrai que tous les enfants soient, à l'école primaire, entièrement disponibles pour apprendre, avides de savoir, animés par une inépuisable curiosité. Si c'était le cas, il serait facile de les éduquer et de les instruire tous, il n'y aurait ni échecs, ni retards scolaires, on ne déplorerait, à l'âge d'entrer au secondaire, ni lacunes graves, ni dégoût d'apprendre.

Si l'école primaire est un moment *stratégique*, une phase décisive de l'entrée dans la culture (Bruner, 1996), c'est parce que ce qui s'y joue commande, dans une large mesure, la suite des événements. Ne pas apprendre à lire couramment à l'école primaire ne condamne pas à demeurer illettré toute sa vie, mais un apprentissage tardif de la lecture est nettement plus difficile, souvent humiliant et il est subordonné à des circonstances particulières. Les adultes pour lesquels l'école obligatoire n'a pas tenu ses promesses ne trouveront pas tous, durant leur vie, la conjoncture, la rencontre, le « déclic » susceptibles de les (re)mettre dans une dynamique d'apprentissage. Reprendre ses études de base à 25 ou 35 ans n'a rien de simple, aussi souhaitable soit-il dans une société qui installe dix pour cent des adultes - les moins scolarisés - dans le chômage ou d'autres formes d'exclusion.

Se soucier de l'école primaire devrait donc être la préoccupation majeure des gouvernements. C'est hélas loin d'être le cas. Dans de très nombreux pays, les enseignants du primaire ne jouissent ni du prestige ni du revenu des enseignants secondaires, sans doute parce que l'on estime que pour s'occuper de petits enfants, il n'est

pas nécessaire d'être bien savant. La France peut s'enorgueillir de former tous ses enseignants à bac + 5, en IUFM. Il n'est pas sûr que le statut symbolique des enseignants primaires et secondaires soit équivalent, mais l'égalité des niveaux de formation et de rémunération est un pas de géant. Nombre de pays tardent à le franchir, pour diverses raisons, mais d'abord parce qu'ils confondent le niveau de difficulté des programmes et le niveau de compétence requis pour les enseigner. Comme s'il suffisait de savoir lire pour enseigner à lire. Le mépris des compétences pédagogiques et didactiques qui font de l'enseignement un métier spécifique reste vivace et une partie des professeurs eux-mêmes cherchent leur valeur dans les savoirs qu'ils enseignent plutôt que dans leur art ou leur science de faire apprendre.

L'enseignement primaire est partout le parent pauvre dans les budgets. Un élève du primaire coûte environ deux fois moins cher qu'un élève du secondaire, même à salaire égal des enseignants. Cela tient à la complexité de la gestion des ressources humaines lorsque se multiplient les disciplines, les filières, les options, au coût des équipements scientifiques et informatiques, à la concentration de populations plus vastes dans des établissements, avec l'ensemble des fonctions spécialisées que cela nécessite, fonctions que l'instituteur assume souvent à lui seul.

Au-delà de toutes les raisons historiques, du poids des *lobbies* disciplinaires, la persistance du déséquilibre met en évidence un fait : les démocraties n'ont pas encore compris que les échecs à l'école primaire sont des désastres très difficiles à rattraper. Elles ne comprennent pas qu'à défaut de mobiliser des moyens importants et adéquats à ce stade du cursus, on devra les engager à d'autres phases de la scolarité ou de la vie, dans une mesure bien plus forte et bien moins efficace, lorsque le défaut de formation fondamentale conduira à la pauvreté, au désespoir, à la marginalité, à la violence.

Le spectacle du monde devrait suffire à nous convaincre que l'instruction ne garantit pas la vertu, que le crime organisé, les guerres, l'exploitation de l'homme par l'homme ne sont pas le fait d'ignorants. Il reste qu'une partie des malheurs d'aujourd'hui témoigne d'un défaut de scolarisation. La citoyenneté suppose - condition nécessaire sinon suffisante - l'accès à la raison, à l'écrit, à l'expression, à l'argumentation, à la pensée formelle.

L'école parvient assez bien à développer ces qualités chez les enfants qui viennent d'un milieu favorisé, classes supérieures ou classes moyennes. Elle n'y réussit pas aussi bien et aussi souvent pour les enfants des classes populaires. S'il faut « changer l'école » et d'abord l'école primaire, ce n'est pas parce qu'elle est inefficace pour tous, c'est parce qu'elle ne tient pas ses promesses à l'égard de ceux qui ont le plus besoin d'elle.

Les artisans de la «*Charte pour l'école du XXI^e siècle »* ont eu l'immense mérite de reconnaître le problème et de s'y attaquer, en mobilisant les acteurs du terrain, au sein de très nombreuses écoles dans toute la France. Ce travail a certainement été mobilisateur et professionnalisant, il a créé à large échelle des habitudes de collaboration entre

chercheurs et praticiens, dont on peut espérer qu'elles ne se perdront pas. En ce sens, le processus même est un acquis potentiel.

Sur le fond, il s'agit de proposer une synthèse des travaux. Ce travail est en cours. C'est évidemment l'affaire des acteurs, dont je ne suis pas. Je ne peux que tenter de proposer une « grille de lecture » possible des travaux conduits dans le cadre de la charte, une grille faite de l'énoncé des défis que l'école primaire doit à mon avis relever dans tous les pays développés :

1. Privilégier un nombre limité d'objectifs de formation et mettre toute la scolarité élémentaire et primaire à leur service, tous niveaux et cycles confondus.

2. Donner la priorité absolue au développement global des personnes et de leurs capacités de communication (orale et écrite), d'argumentation et de raisonnement, qui sont des conditions d'accès à la culture des diverses disciplines aussi bien qu'à la citoyenneté.

3. Travailler le rapport au savoir et l'entrée dans la culture plutôt que l'accumulation de connaissances spécifiques que l'enseignement secondaire supposera acquises ; les connaissances, à l'école primaire, devraient servir d'abord à susciter le désir d'en savoir plus, ce qui invite à ne pas craindre la complexité et les questions sans réponse.

4. Ne pas dissocier les connaissances des compétences, dont elles sont les premières ressources, travailler d'emblée le transfert, la contextualisation, la mobilisation, l'intégration des acquis, donc favoriser les démarches de projet et de recherche.

5. Travailler en étroite alliance avec la recherche en didactique et en pédagogie, en lui demandant de s'impliquer de plus en plus dans les classes et les écoles.

6. Inscrire la pédagogie différenciée au cœur de l'organisation du travail et des établissements, viser à mettre chaque élève aussi souvent que possible dans une situation d'apprentissage optimale pour lui, sans pour autant le couper du groupe, ni rien renier des pédagogies constructivistes, interactionnistes et actives.

7. Ne pratiquer aucune sélection, supprimer tout redoublement, développer une évaluation exclusivement formative pointue, appuyée sur les travaux à propos de l'erreur, de la métacognition, des représentations.

8. Fonder l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie sur la pratique du débat, de la coopération et de la décision négociée dans tous les champs possibles, la régulation de la vie en commun, mais aussi, comme chez Freinet, l'organisation du travail et enfin et surtout les savoirs, à l'échelle de la classe et de l'établissement.

9. Impliquer les parents, les associer de toutes les façons possibles, cesser d'être sur la défensive.

10. Travailler sérieusement en cycles pluriannuels et en équipes pédagogiques, construire un vrai projet d'établissement et s'y référer.

Ce « décalogue » ne tombe pas du ciel. Il s'enracine dans de nombreux travaux. Il prête néanmoins à la controverse, parfois théorique, parfois philosophique ou clairement idéologique. Pour ceux qui s'y reconnaissent, la question n'est pas de savoir si les écoles engagées dans la « *Charte pour l'école du XXI^e^ siècle* » sont conformes à ces dix points idéaux, mais si leurs travaux nous avancent *collectivement* sur tel ou tel point.

Pour éviter de grossiers malentendus, je vais préciser quelque peu mon propos. Toutefois, en si peu de pages, il restera difficile d'apporter toutes les nuances voulues. Qu'on me pardonne donc quelques manquements au respect de la diversité et de la complexité du système éducatif. C'est le prix d'une approche systémique.

1. PRIVILEGIER UN NOMBRE LIMITE D'OBJECTIFS DE FORMATION

« *Qui trop embrasse mal étreint* » ou « *Il est vain de courir trop de lièvres à la fois* » : ce que dit la sagesse populaire, l'école le professe, mais ne le fait pas. Comme si une angoisse irrépressible du vide la poussait à renouer sans cesse avec l'encyclopédisme pourtant dénoncé depuis longtemps. Combien de commissions rédactrices de programmes n'ont-elles pas, après avoir rendu hommage aux têtes bien faites, contribué à privilégier des têtes bien pleines ?

Bien entendu, certains élèves ont les moyens d'apprendre tout ce qu'on leur propose, très vite et très bien. Au nom de la sauvegarde des élites, ils deviennent la référence, en regard de laquelle de nombreux élèves « moyens » paraissent en difficulté et les moins favorisés en échec grave.

L'école unique reste le théâtre d'un conflit d'intérêts entre les classes sociales. Aussi longtemps que chacun scolarisait ses enfants dans un réseau de scolarisation distinct, ce que Baudelot et Establet (1970) appelaient le réseau PP (primaire-professionnel) et le réseau SS (secondaire-supérieur), les jeux étaient faits dès l'entrée à l'école élémentaire, si bien que jamais les extrêmes de l'échelle sociale n'étaient confrontés aux mêmes normes d'excellence. Avec l'unification des filières, la sélection scolaire masque et médiatise la sélection sociale. Du coup, les jeux sont plus ouverts, une partie des enfants d'origine populaire vient « menacer » les enfants de milieux favorisés. Les parents de classe moyenne ou supérieure travaillent donc dans une double perspective :

- soutenir activement leurs enfants pour qu'ils triomphent sans coup férir dans la compétition qui commence dès l'école élémentaire ;
- faire en sorte qu'ils accumulent le plus vite possible un capital scolaire qui les mette en bonne posture au début des études postobligatoires.

Ces parents ont peu de raisons de souscrire à une recentration du curriculum sur un petit nombre d'objectifs fondamentaux. La conjoncture actuelle - contre la pédagogie, pour les savoirs - ne favorise pas ce mouvement de recentration. Le défi ne sera relevé qu'au prix d'un double effort :

- un effort de *solidarité*, la prise de conscience que, dans une société, le rôle de l'école, en particulier de l'école primaire, est d'élever le niveau de tous plutôt que d'anticiper sur la compétition pour les postes et les places dans la société ;

- un effort d'*explication*, pour montrer que l'accumulation de savoirs n'est pas le gage d'un esprit préparé à faire des études longues, que tous les enfants gagneraient à apprendre d'abord à réfléchir, à argumenter, à formuler des hypothèses, avant de thésauriser des savoirs comme des dépôts sur un compte en banque.

S'en tenir à un nombre limité d'objectifs fondamentaux n'induit nullement une baisse de niveau, bien au contraire. Dire que l'enseignement des mathématiques a pour but de

développer la capacité de comprendre, de poser et de résoudre des problèmes mathématiques ou de mathématiser des situations ou des problèmes de la vie, c'est viser très haut. De telles compétences exigent évidemment des concepts et des savoirs, mais leur importance « stratégique » importe davantage que leur nombre. À quoi sert-il de savoir transformer des centimètres en décamètres si l'on n'a pas compris la notion d'unité de mesure ? Ou de savoir mesurer l'aire d'un triangle si la notion même n'est pas construite et si l'on ne voit absolument pas à quoi elle pourrait bien servir, ni dans la théorie, ni dans la vie.

Définir des objectifs fondamentaux, en nombre limité, ne représentera cependant un progrès qu'à trois conditions :

1. Que les professeurs, saisis par l'angoisse du vide, ne réintroduisent pas par la fenêtre ce qu'on aura évacué par la porte ; Chevallard (1986) dit « *Le programme est un cadre vide, mais le maître voit le tableau déjà peint* ». S'en tenir à des objectifs fondamentaux, c'est s'obliger à des deuils parfois douloureux, c'est ne perdre à aucun moment de vue l'objectif, ne pas le confondre avec les tâches, les objets, les situations qui permettent d'y travailler « concrètement ».
2. Que ces objectifs soient poursuivis de manière obsessionnelle, au sens où ils sont la référence majeure de tout emploi du temps, de toute régulation des parcours, de toute intervention didactique ; cela exige des enseignants un niveau de formation très élevé, la capacité de se détacher de la gestion des activités pour se concentrer sur la régulation des apprentissages.
3. Que les divers acteurs concernés se sentent solidairement responsables de ces objectifs fondamentaux, que nul ne puisse dire que ce n'est pas son affaire, qu'il aurait fallu y travailler ailleurs ou avant.

2. DONNER LA PRIORITE ABSOLUE AU DEVELOPPEMENT GLOBAL DES PERSONNES

Chacun le sait, un enfant qui ne grandit pas bien, n'a pas confiance en soi, ne se sent pas intégré, aimé ou reconnu a peu de chances de s'investir dans les apprentissages scolaires.

Les pays nordiques donnent la priorité à la construction globale de la personne. Ils ne feignent pas de croire que c'est le rôle de l'école maternelle et qu'on peut dès l'école primaire « passer aux choses sérieuses », les savoirs.

En ces temps où il est de bon ton de se lamenter sur la montée de l'incivilité, voire de la violence, où l'on regrette la démission des parents, l'absence de repères, le rapport brouillé à la loi, à la communauté, à soi-même, certains proposent le retour aux bonnes vieilles méthodes : réhabiliter les tâches scolaires les plus répétitives et les plus fermées

(dictée, copie, opérations, apprentissage par cœur) et restaurer l'autorité à coups de sanctions.

Cette tentation, qui séduit nombre de parents, présente l'avantage inestimable de faire d'une pierre deux coups : c'est en revenant aux savoirs qu'on structure les personnes. L'idée n'est pas entièrement fausse, mais elle est fort courte. Elle réussit pour les élèves qui ont les moyens intellectuels d'apprendre, mais ne consentent l'effort nécessaire que s'ils sont « pris en main ». C'est ce qu'on attend encore de certains internats ou autres « boîtes à bachot » : couper les élèves du monde et exercer la pression, voire la répression nécessaires pour qu'ils acceptent de travailler.

Cette stratégie n'est absolument pas adéquate s'agissant d'enfants dont les problèmes sont bien plus graves. Certes, l'école pourrait rêver d'une société où la construction de la personne serait entièrement l'affaire des familles, qui enverraient en classe des enfants « bien dans leurs baskets », épanouis, solides, à la fois autonomes et socialisés, aimables, s'intégrant facilement à un groupe, ne manquant d'aucun repère, ayant soif d'apprendre et prêts à travailler pour réussir.

Les professeurs d'école ou de collège qui ne se sentent à l'aise qu'avec de tels élèves se sont trompés de métier. L'école s'empare des enfants dès leur plus jeune âge. Elle ne saurait dès lors refuser de faire une partie du travail qu'assument les familles et les communautés dans les sociétés sans école. L'école fait partie de la vie des enfants, il n'y a aucune raison que leur éducation soit préalable ou se fasse en dehors des heures de classe, alors qu'ils passent chaque semaine autant d'heures avec leurs maîtres qu'avec leurs parents.

Or, éduquer, ce n'est pas énoncer des règles de conduite et promettre des sanctions, c'est donner à chacun les moyens de se développer et d'établir des relations sensées et pacifiques avec son environnement. Bien entendu, les savoirs peuvent et doivent y contribuer, mais s'ils absorbent toute l'énergie disponible, quand trouvera-t-on le temps et le droit de parler, d'écouter, de jouer, de grandir ? Ce qui va de soi à l'école maternelle et constitue son projet majeur, avec l'entrée dans l'écrit, devient hélas marginal au fur et à mesure que l'enfant progresse dans le cursus, non parce que tout est construit, mais parce que cela n'apparaît plus prioritaire.

3. TRAVAILLER LE RAPPORT AU SAVOIR ET L'ENTREE DANS LA CULTURE PLUTOT QUE L'ACCUMULATION DE CONNAISSANCES SPECIFIQUES

Ce qui empêche d'apprendre, c'est souvent l'impossibilité de comprendre « à quoi ça rime ». Un enfant bien sans sa tête n'est pas *ipso facto* intéressé par les savoirs scolaires. On pourrait même dire : résister à l'école est le signe d'une personnalité équilibrée. Dewey souhaitait que toute leçon soit une réponse. Or, on sait bien que l'école n'attend

pas les questions pour y répondre. Du coup, il n'est pas insensé de résister à des savoirs qu'on vous inculque sans autre raison que « *C'est pour ton bien, tu comprendras plus tard* ».

Il y a, dans les écoles, des enfants sans repères, peu construits, peu autonomes, violents, anxieux, etc. Il y a aussi des enfants qui vont très bien, mais ne voient pas l'intérêt d'apprendre tout ce qu'on leur propose. L'école devrait cesser de traiter comme des handicapés ou des réfractaires ceux qui ne sont pas tombés dès leur naissance dans le chaudron de la culture scolaire et ne voient pas le sens de ce qu'on leur enseigne. Nul n'ignore aujourd'hui que les chances de réussite scolaire varient fortement selon les classes sociales. Mais cela reste souvent une abstraction, déconnectée de cette évidence quotidienne : certains élèves ne comprennent pas ce qu'ils font là, ce qu'on attend d'eux, pourquoi il importe d'apprendre la différence entre un trapèze et un losange, de tout connaître de l'origine des glaciers, de s'intéresser à la vie au Moyen-Âge ou de savoir identifier les constituants de la phrase.

Se démocratisant, s'ouvrant et s'imposant à tout, l'école a oublié d'expliquer à quoi sert la culture. Comme les parents, elle se borne trop souvent à proférer des menaces : « *Si tu ne veux pas devenir chômeur ou manœuvre, travaille bien à l'école* ». Pense-t-on vraiment que la peur d'être chômeur, quinze ou vingt ans plus tard, suffise à donner envie d'apprendre à sept ou dix ans ? L'école doit relever autrement le défi du rapport au savoir, se donner les moyens de lier les savoirs scolaires - ni théoriques, ni pratiques, dit Astolfi (1982) - soit à un effort de compréhension du monde - la vie, la création de l'univers, soit à un désir de maîtrise pratique. Il y a plusieurs façons de donner du sens aux savoirs et aucune raison de sombrer dans l'utilitarisme. Comprendre les mystères du monde a toujours importé aux humains, autant que de faire du feu ou de trouver de quoi survivre.

Bien entendu, de nombreux enseignants font ce travail. Mais où prennent-ils le temps ? En opérant des coupes sombres - mais discrètes - dans certaines parties du programme, celles qu'ils jugent moins importantes, voire inutiles. Qui a le culot, la force, la lucidité nécessaires pour procéder sereinement et judicieusement à de tels choix, pour prendre des risques calculés ? Ce sont en général des enseignants expérimentés ou des membres de mouvements ou d'équipes pédagogiques. Globalement, les programmes, si l'on s'y tient, donnent tout juste le temps d'enseigner les savoirs, pas de les contextualiser, de les lier à leurs origines, à des interrogations métaphysiques ou philosophiques, ou encore à des pratiques sociales. Travailler le rapport au savoir, c'est pour certains enseignants s'éloigner du programme, alors que cela devrait en être le cœur.

Tout cela parce que le rapport idoine au savoir est censé être *déjà là*, alors que la réalité est bien différente, même au lycée et à l'université, *a fortiori* à l'école primaire et au collège (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997, 1999 a et b). Aussi longtemps qu'il n'est pas constitué en objectif prioritaire de *formation*, qu'il reste conçu comme un préalable, le rapport au savoir dépend essentiellement du capital culturel des parents, de

leur condition et de leur rapport au monde. Du coup, il demeure l'une des sources vives d'inégalité sociale devant l'école.

Travailler le rapport au savoir en classe ne consiste pas à habiller les activités d'atours séduisants. Il faut affronter les questions cruciales : pourquoi faut-il apprendre ? Qu'est-ce qui justifie cet immense travail ? Le profit attendu est-il à la mesure des deuils à consentir ? Peut-on espérer, à partir d'un certain niveau de maîtrise et d'investissement, trouver dans l'étude non seulement du sens, mais du plaisir, ce que les élèves en difficulté ont du mal à *imaginer* ?

4. NE PAS DISSOCIER LES CONNAISSANCES DES COMPETENCES, DONT ELLES SONT LES PREMIERES RESSOURCES

Plusieurs pays ont entrepris une réforme curriculaire orientée vers des compétences. L'école primaire a parfois l'impression de travailler déjà dans cette perspective, mais c'est sans doute à la faveur d'une confusion entre la notion de compétence et celle d'habileté ou de capacité.

Le rôle de l'école primaire est sans conteste de développer des capacités fondamentales, notamment dans le domaine de la lecture, de la production de textes, du maniement des nombres et des mesures, des opérations arithmétiques, de la résolution de problèmes, de la production de figures géométriques, de l'expression artistique et musicale, de l'éducation physique et même des sciences naturelles dans l'optique expérimentaliste et active de « *La main à la pâte* ».

Il est évident qu'un curriculum qui donne une grande importance à de telles capacités, contraste avec la place faite aux savoirs dès la fin du primaire et plus encore dès le secondaire. Toutefois, si l'on accepte de distinguer capacités et compétences, et de définir ces dernières comme facultés de *mobiliser* et de *mettre en synergie* des savoirs, des capacités, des informations et des valeurs pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions (Le Boterf, 1994), il n'est pas sûr que l'école élémentaire soit aussi avancée qu'elle le croit dans la voie du travail par compétences.

Comment développer la mobilisation, le réinvestissement, le transfert, la recontextualisation des acquis scolaires dans des situations d'action ou de nouvelles situations de formation ? Lorsqu'un individu s'ennuie, mais ne lit pas, lorsqu'il cherche de l'information, mais ne songe aucunement à consulter un livre ou un journal, lorsqu'il « se bat » avec un logiciel sans penser à se servir du manuel ou d'une aide en ligne, on n'en conclura pas qu'il ne sait pas lire, mais qu'il ne mobilise pas cette capacité à bon escient. Faute parfois de la posséder à un niveau d'expertise suffisant, mais aussi, très

souvent, faute d'y penser, faute d'avoir été *entraîné* à mobiliser cet acquis dans des situations concrètes.

L'enjeu de l'approche par compétences n'est pas de tourner le dos aux savoirs ou aux capacités, ni même de les travailler constamment « en contexte ». Il s'agit de donner une place plus importance à l'apprentissage du transfert, dont on sait aujourd'hui qu'il n'est nullement automatique, qu'il s'apprend, s'exerce, s'entraîne, à défaut de s'enseigner.

Travailler par compétences, c'est donc prendre du *temps* pour affronter régulièrement des situations complexes, résoudre des problèmes réels, prendre des décisions ou conduire des projets. L'école primaire est certainement la moins défensive et la mieux armée dans cette perspective, mais l'approche par compétences exige néanmoins une évolution des pratiques de formation et d'évaluation (Frenay, 1996 ; Meirieu et al. , 1996 ; Perrenoud, 1997 a ; Bosman, Gerard et Roegiers, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Tardif,1999).

5. TRAVAILLER EN ETROITE ALLIANCE AVEC LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE ET EN PEDAGOGIE.

On ne peut espérer surmonter les difficultés d'apprentissage et les inégalités qu'en conjuguant recherche en éducation, pratique réflexive et expérimentation pédagogique. Non pas dans des opérations uniques, mais régulièrement. Et sans se limiter à des recherches-actions n'impliquant que l'aile la plus innovatrice de la profession.

L'alliance se construit dès la formation initiale des enseignants, mais aussi des chercheurs, par le refus de l'opposition entre théorie et pratique. Former les chercheurs à contribuer à l'innovation dans les pratiques suppose une forte identité scientifique, qui se maintient dans l'interaction et n'exige pas l'isolement pour se développer et se maintenir. S'y ajoutent une forme de responsabilité sociale et des compétences de négociation, de coopération et de traduction.

Du côté des enseignants, l'usage de la recherche et le partenariat avec des chercheurs passent par :

- Une pratique et une posture réflexives (Perrenoud, 2001 a).
- Une formation plus large en sciences sociales et humaines.
- Une formation méthodologique minimale.
- Des compétences de négociation et de coopération.
- Une certaine patience, des attentes mesurées à l'égard de la recherche.

Infléchir les formations dans ce sens n'aura guère d'effets si les structures, les modes de formation continue, l'accompagnement de projets, les processus de développement

professionnel et d'innovation ne sont pas conçus dans l'esprit d'une collaboration équitable entre recherche et pratique.

Il sera difficile de favoriser ces contacts sans en confier une large part aux dynamiques d'établissements, les lieux par excellence où se construisent les innovations et leur sens (Gather Thurler, 2000). On peut souhaiter aussi que des institutions comme l'INRP maintiennent leur vocation de tisser des liens entre le terrain et la recherche et ne cèdent pas à la tentation, par souci de respectabilité académique, de s'éloigner des pratiques de recherche collaborative. Plus globalement, il importe que les dispositifs et les procédures de subventionnement de la recherche excluent toute solution de continuité entre la recherche fondamentale sans aucune ambition pratique et la recherche appliquée sous contrat. Sans récuser ces formes extrêmes, l'enjeu est de favoriser une pluralité de modes et de niveaux d'association, de lier recherche, formation, accompagnement et innovation sans s'enfermer dans le modèle de la recherche technologique, les praticiens posant un problème, les chercheurs se mettant en quête d'une solution en laboratoire.

6. INSCRIRE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE AU CŒUR DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Nous vivons une vague « antipédagogiste ». Elle déferle dans les médias et sert de fonds de commerce à quelques intellectuels qui se posent en sauveurs des lettres et de la culture. Cette vague pourrait inciter les enseignants ou les chercheurs prudents à se récrier : « *Pédagogues, moi, vous n'y pensez pas !* ».

Il importe au contraire d'assumer pleinement la pédagogie, qui est l'art de faire apprendre ceux qui n'apprennent pas facilement et volontiers à l'école, ceux qu'une complicité préétablie entre la famille et l'école ne nantit pas du rapport au savoir et du soutien qui leur permettent de se jouer des obstacles. Pour les enfants issus de milieux favorisés, l'école est souvent la simple auxiliaire de l'éducation familiale, les parents pourraient se passer d'envoyer leurs enfants en classe et les instruire eux-mêmes, s'ils n'avaient mieux à faire dans la vie… Il en va tout autrement pour les enfants les plus distants de la culture scolaire. La pédagogie - au sens large, incluant tous les dispositifs didactiques - est alors la seule médiation qui puisse organiser une rencontre féconde entre l'élève et les savoirs scolaires.

De plus, sans pédagogie, pas de pédagogie active, constructiviste, coopérative, différenciée. Peut-être est-ce justement ce que souhaitent ceux qui se proclament eux-mêmes « antipédagogues ». Les enseignants primaires, qui héritent de la diversité des éducations familiales et des prédispositions culturelles, sont les premiers à comprendre que le culte du savoir et de l'autorité ne font pas de miracles, qu'apprendre est un travail que nul ne consent durablement s'il n'y trouve du sens. Or, le sens, pour un

élève, c'est d'abord d'être confronté à des tâches à sa mesure, c'est ensuite de comprendre à quoi servent les efforts qu'on exige de lui.

La pédagogie différenciée n'est pas une méthode particulière, c'est une organisation du travail, une didactique et un contrat qui rendent probable et féconde la rencontre des élèves et des savoirs. Différencier, c'est parvenir, idéalement, à mettre constamment chaque élève dans une situation à sa mesure et qui soit suffisamment mobilisatrice pour le pousser à dépasser l'état présent de ses savoirs, capacités et compétences (Perrenoud, 1997 b).

Rien n'est plus simple à concevoir, rien n'est plus difficile à réaliser au quotidien. Aussi est-il indispensable de se souvenir que la pédagogie n'est pas un discours, mais la recherche inlassable de dispositifs de travail. Freinet ne dissertait pas sur les apprentissages, il inventait l'imprimerie, la correspondance, la bibliothèque de travail, le conseil de classe, les projets, autant de dispositifs destinés à mobiliser autrement les élèves, à atteindre ceux que l'alternance traditionnelle de leçons et d'exercices laisse impuissants ou indifférents.

Aujourd'hui, cette quête reste d'actualité. Les technologies nouvelles offrent des outils dont Freinet a sans doute rêvé. La recherche en didactique, les apports des mouvements pédagogiques ont enrichi l'éventail des démarches disponibles. Il est plus que jamais temps de penser pédagogie et de poursuivre la difficile synthèse entre pédagogie différenciée et pédagogie constructiviste et active (Meirieu, 1990).

7. NE PRATIQUER AUCUNE SELECTION, SUPPRIMER TOUT REDOUBLEMENT, DEVELOPPER UNE EVALUATION EXCLUSIVEMENT FORMATIVE

Dans les pays développés, l'école primaire ne débouche plus sur la vie active. Paradoxalement, cela paraît accentuer sa fonction de préparation aux études secondaires, en particulier à leurs filières les plus exigeantes. La sélection surgit donc dès les premières années du cursus, notamment sous la forme du redoublement.

En matière de lecture par exemple, comme le montre l'enquête PISA, la Finlande l'emporte au palmarès des pays développés (OCDE, 2001). Or, la Finlande a pratiquement supprimé le redoublement. Crahay (1996, 2000) et Paul (1996) mettent en évidence l'inefficacité de cette mesure. Sauf lorsqu'il corrige un simple « incident de parcours », le redoublement ne met pas les élèves à niveau. Ceux qui ont redoublé restent durablement en difficulté. Il en va ou il en ira de même dans les cycles pluriannuels, si l'on allonge systématiquement le séjour des élèves qui n'atteignent pas les objectifs de fin de cycle. Cela n'empêche pas les pays du Sud de l'Europe de maintenir le redoublement, voire de le réinventer à l'intérieur des cycles d'apprentissage.

Il serait temps de se rendre compte que jouer sur le temps n'est pas la solution (Perrenoud, 2001 b, 2002 b), que l'on ne peut pas allonger la scolarité en proportion des difficultés d'apprentissage. Imagine-t-on un élève qui terminerait sa scolarité primaire à 15 ans et l'école obligatoire à 22 ? Il serait temps de chercher des ressources de différenciation dans d'autres directions : la qualité et la pertinence du diagnostic, l'intensité et la continuité de la prise en charge pédagogique, l'individualisation calculée des parcours, une collaboration serrée avec les parents. Il faut pour cela jouer sur une diversité de dispositifs - groupes de soutien, de besoins, de projets, modules, etc. - et accepter enfin que la justice consiste à accorder les ressources les plus pointues et les plus substantielles, en priorité, à ceux qui en ont le plus urgent besoin.

On perd trop souvent de vue le fait que l'école primaire - comme la scolarité obligatoire dans son ensemble - a pour mission principale d'amener *tous* les élèves à un niveau de culture générale suffisant pour aborder la vie et la formation professionnelle. L'important n'est pas de pousser les élèves « doués » à avancer aussi vite que possible, ni de les préparer précocement aux études longues, au détriment des moins favorisés. La priorité devrait aller au niveau *moyen* d'instruction et à la réduction des écarts au sein de chaque génération.

Cela plaide pour une évaluation essentiellement formative, même lorsqu'elle procède par bilans (Perrenoud, 1998). Il n'importe pas de classer, encore moins de trier prématurément les élèves, mais d'aider chacun à progresser vers les objectifs de formation. La comparaison entre élèves n'a guère d'intérêt dans le contexte d'une pédagogie différenciée, seul compte la mesure du chemin parcouru et de celui qui reste à parcourir, ces informations guidant ce que Tardif (1992) a appelé un « enseignement stratégique ».

8. FONDER L'APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETE ET DE LA DEMOCRATIE SUR LA PRATIQUE DU DEBAT ET DE LA DECISION NEGOCIEE

Restaurer la « Loi », promouvoir l'éducation à la citoyenneté, fort bien. Mais comment ? Certainement pas en introduisant une heure de citoyenneté dans la grille horaire, ni en multipliant les injonctions morales ou civiques hors de tout contexte.

Le développement de la citoyenneté se joue dans deux registres complémentaires :

a. Dans la gestion des « incidents critiques » qui manifestent un manque de solidarité, de tolérance, de justice au sein de la classe ou de l'école. Il faut s'autoriser à suspendre le travail en cours pour traiter de l'essentiel ou renvoyer les régulations à une institution interne comme le conseil de classe. Si la citoyenneté n'est pas un enjeu pragmatique dans la vie scolaire, comment espérer qu'elle soit prise au sérieux ?

b. Dans le rapport au savoir et au débat. Le respect de l'identité et de la parole de l'autre peut et doit se construire dans le champ des savoirs, dans la conduite de recherches et de projet, dans la rigueur du raisonnement, l'argumentation et la construction des faits.

Dans les deux cas, il faut prendre - et non pas perdre - du temps, renoncer à dévorer les savoirs de façon boulimique, apprendre à en débattre et, lorsqu'il le faut, à débattre des conditions du débat, de l'enseignement, des apprentissages et de la coexistence dans l'enceinte scolaire (Audigier, 1999). Si le système éducatif ne veut pas aller dans ce sens, ce qui ne le détournerait nullement de ses plus nobles missions, instruire et éduquer, l'on ne s'étonnera pas que les lamentations s'amplifient, à la mesure de notre impuissance face à la montée des incivilités, de l'individualisme et de la violence.

L'école primaire n'est certainement pas seule en cause, mais elle peut ouvrir la voie. Elle est moins contrainte par les horaires et les découpages disciplinaires, plus soucieuse de l'entier des personnes, plus habituée à pratiquer le conseil de classe ou d'autres formes de médiation, plus sensible aux dimensions interculturelles. Elle peut aussi donner du pouvoir aux élèves, leur faire confiance sans craindre d'être aussitôt débordée et sans devoir recourir aux stratégies répressives qui dominent au secondaire et substituent souvent des rapports de force à l'apprentissage de la négociation.

9. IMPLIQUER LES PARENTS, LES ASSOCIER DE TOUTES LES FAÇONS POSSIBLES

On ne fera pas aujourd'hui l'école contre les parents. Ne serait-ce que parce que la majorité d'entre eux a désormais une instruction suffisante pour ne pas vénérer les enseignants, leur demander des comptes, se mêler de leur métier.

Il est vrai que le souci de bien faire et l'égocentrisme de certains parents en font des partenaires difficiles, qui mettent l'école sous surveillance et lui font payer leurs angoisses et leur envie que leurs enfants réussissent à tout prix. Il est vrai que la division du travail est devenue assez floue, puisqu'on demande aux parents d'instruire et aux enseignants d'éduquer. Il est vrai que les maladresses répétées de parents inexpérimentés engendrent des blessures et poussent une partie des enseignants à fermer la porte et le dialogue.

En dépit des difficultés, il apparaît indispensable de travailler à des partenariats équitables, en associant les parents à la gestion des établissements, mais aussi à l'organisation du travail en classe. Non pour qu'ils se mêlent de tout et se substituent aux professionnels, mais pour qu'ils soient informés et associés, qu'ils apprennent à faire confiance aux enseignants parce qu'ils comprennent ce qu'ils font et y adhèrent, non pas docilement, mais à l'issue d'un échange et sur la base d'arguments.

10. TRAVAILLER SERIEUSEMENT EN CYCLES PLURIANNUELS ET EN EQUIPES PEDAGOGIQUES

La France a introduit des cycles en 1989. Sont-ils réalisés sur le terrain, au-delà des programmes ? Ont-ils développé la coopération et la responsabilité collective des enseignants ? Quel bilan peut-on en dresser avec 13 ans de recul ?

La France est étrangement silencieuse sur ce chapitre et l'immense chantier de l'École primaire du XXI^{e} siècle a réussi le tour de force de ne guère parler des cycles. Ce sont d'autres pays qui instituent et généralisent des cycles d'apprentissage pluriannuels : la Belgique, le Québec, la Suisse, pour rester dans la Francophonie, certains États américains ou brésiliens.

Les cycles ne sont pas une fin en eux-mêmes. J'ai à ce sujet développé neuf thèses (Perrenoud, 2002 a) :

1. Un cycle d'apprentissage n'est qu'un moyen de faire mieux apprendre et de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités.
2. Un cycle d'apprentissage ne peut fonctionner que si les objectifs de formation visés en fin de parcours sont clairement définis. Ils constituent le contrat pour les enseignants, les élèves et les parents.
3. Il importe de développer dans les cycles pluriannuels plusieurs dispositifs ambitieux de pédagogie différenciée et d'observation formative.
4. La durée de passage dans un cycle doit être standard, pour forcer à différencier selon d'autres dimensions que le temps et à ne pas favoriser un redoublement déguisé.
5. Un espace-temps de formation de plusieurs années ne peut atteindre ses buts que si les démarches et les situations d'apprentissage sont repensées dans ce cadre.
6. À l'intérieur d'un cycle, les enseignants s'organisent librement et diversement. Le système leur propose des outils à titre *indicatif* : balises intermédiaires, modèles d'organisation du travail et de groupement des élèves, outils de différenciation et d'évaluation.
7. Il est souhaitable qu'un cycle d'apprentissage soit confié à une équipe pédagogique stable, qui en soit collectivement responsable durant plusieurs années.
8. Les enseignants doivent recevoir une formation, un soutien institutionnel et un accompagnement adéquats pour construire de nouvelles compétences.
9. La quête d'un fonctionnement efficace en cycles est une *longue march*e, à considérer comme un processus négocié d'innovation, qui s'étale sur plusieurs années.

L'enseignement secondaire, empêtré dans ses découpages disciplinaires et la sacro-sainte grille horaire, éprouve quelque mal à ne serait-ce qu'imaginer un véritable fonctionnement en cycles pluriannuels. À l'école primaire, à partir des expériences des pionniers (Maison des Trois Espaces, 1993) et des nombreuses circonscriptions qui ont

pris la loi d'orientation de 1989 au sérieux, sur la base de programmes conçus pour des cycles pluriannuels, rien ne s'oppose à une réouverture du chantier à large échelle.

Pourquoi des cycles ? Le Groupe de pilotage de la rénovation de l'enseignement primaire à Genève (1999 a) identifie cinq raisons :

1. Des étapes plus compatibles avec les unités de progression des apprentissages.
2. Une planification souple des progressions, une diversification des cheminements.
3. Une plus grande flexibilité quant à la prise en charge différenciée des élèves, dans divers types de groupes et de dispositifs didactiques.
4. Une plus grande continuité et une plus forte cohérence, sur plusieurs années, sous la responsabilité d'une équipe.
5. Des objectifs d'apprentissage portant sur plusieurs années, qui constituent des repères essentiels pour tous et orientent le travail des enseignants.

Les cycles représentent, on le voit, une structure permettant d'intégrer de multiples dimensions selon lesquelles l'école primaire doit évoluer. Avec le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec (2002), on peut conclure : « *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir* ». En soulignant que l'enjeu n'est pas seulement d'espacer les échéances, mais de procéder à une profonde révision des espaces-temps de formation et de l'organisation du travail scolaire (Perrenoud, 2002 b).

CONCLUSION

Tout se joue-t-il à l'école primaire ? Non, mais…

L'école primaire reste un laboratoire essentiel pour le système éducatif. Plus que d'autres ordres d'enseignement, elle est confrontée à l'hétérogénéité des élèves et des familles. Elle doit marier savoirs, compétences et capacités, favoriser le développement autant que les apprentissages, équilibrer éducation, socialisation et instruction.

On peut donc souhaiter qu'elle reçoive les moyens et le soutien qui lui font souvent défaut. Elle coûte beaucoup moins cher que l'enseignement secondaire, alors que c'est un maillon stratégique dans la lutte contre les inégalités. Dans de nombreux pays, le métier d'enseignant primaire reste moins considéré, moins payé que le métier de professeur et exige des études moins longues, La France, en mettant professeurs d'école, de collège et de lycée sur pied d'égalité a indiqué le chemin. Reste à accomplir la même mutation pour l'institution elle-même. Non pas en faisant une réforme de plus, mais en investissant davantage de forces et de moyens dans l'accompagnement, la formation, l'innovation, la recherche, bref en pérennisant, sous des formes à inventer, l'aventure de la Charte.

Ni la recherche, ni l'expérience des mouvements pédagogiques n'apportent de solutions toutes faites, immédiatement utilisables à large échelle. Mais elles contribuent à faire évoluer nos représentations. Le vrai défi est aujourd'hui stratégique et logistique : quels dispositifs d'innovation et de recherche construire pour dépasser l'affirmation du souhaitable et progresser dans les savoirs et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? Nul ne s'attend à ce que les travaux engagés dans le cadre de la Charte aient résolu tous les problèmes. Deux questions doivent être posées : 1. Sur quels points a-t-on progressé ? 2. Comment continuer ?

Tout bilan peut se fixer pour double objectif de reconnaître le chemin parcouru et de dessiner la suite du travail. Philippe Meirieu dit volontiers : « *L'école fait des réformes, la médecine fait des progrès* ». Si on le suit, il ne s'agit pas de préparer une réforme de plus, mais de rendre possible des progrès. La particularité de la médecine est que chaque praticien se réfère à un état de l'art et de la science dans son domaine, sans qu'il soit nécessaire de l'y inciter autrement que par les mécanismes de la supervision professionnelle et du marché. Dans le champ éducatif, les savoirs de référence existent et se développent, même sont moins établis. Ils sont hélas méconnus, voire méprisés par une partie des professeurs, ceux qui prônent le retour pur et dur aux savoirs et raillent la pédagogie, cautionnant de la sorte le pire élitisme. Le qualifier de « républicain » ne le blanchit pas. Cet élitisme feint d'ignorer que la pédagogie ne renonce aucunement aux savoirs, qu'elle se borne à réfléchir sur la manière d'y amener les élèves qui n'en voient pas le sens, parce qu'ils ne sont pas des « héritiers ».

Dans ce climat régressif, il importe que les résultats de la recherche et des expériences pédagogiques sur l'école primaire soient exposés, débattus et utilisés pour proposer des orientations explicites à l'ensemble du système. Le jour où une synthèse sera disponible, peut-être s'en dégagera-t-il une image de l'école primaire idéale. Cela sera loin de suffire. Le système est confronté à plusieurs problèmes :

a. Comment, même si les recherches sont encore en cours, stabiliser une partie de leurs acquis à l'échelle du système éducatif, autrement dit entraîner l'ensemble des enseignants et des établissements dans le changement ?

b. Comment instituer des instances de pilotage négocié dessinant une réforme globale acceptable à partir des expériences souvent partielles et fort diverses conduites sur le terrain ?

c. Comment définir un cadre général pour l'école primaire, au-delà des programmes, un cadre ménageant une réelle autonomie des établissements et des enseignants sans autoriser pour autant le *statu quo* ou les pédagogies conservatrices ?

d. Comment proposer le changement à ceux qui n'ont pas participé à sa genèse et le reçoivent comme une injonction venue d'en haut, même si le « haut » ne fait que répercuter des innovations développées à la base ? Comment l'accompagner de façon ferme et progressive à la fois ?

On voit à quel point il serait naïf de croire qu'ayant fait un sensible effort pour l'école primaire, le système éducatif peut se rendormir sur ses lauriers. Les travaux liés à la Charte devraient *à la fois* nourrir certaines décisions à large échelle et engendrer d'autres expérimentations, d'autres recherches collaboratives, d'autres dispositifs innovants.

REFERENCES

Astolfi, J. -P. (1992) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

Audigier, F. (1999) *L'éducation à la citoyenneté,* Paris, INRP.

Baudelot, C. et Establet, R. (1971) *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

Bosman, C. , Gerard, F. -M. et Roegiers, X. (dir.) (2000) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.

Bourdieu, P. (1966) L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.

Bruner, J. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

Chevallard, Y. (1986). *Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles*, in Bulletin de l'A. M. P. E. P. , n° 352, février, pp. 32-50.

Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie,* Paris, Anthropos.

Charlot, B. (1999 a) *Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue,* Paris, Anthropos.

Charlot, B. (1999 b) Le rapport au savoir, in Bourdon, J. et Thélot, C. (dir.) *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS, pp. 17-34.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Conseil supérieur de l'Éducation du Québec (2002) *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, Sainte-Foy, CSE.

Crahay, M. (1996) *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

Crahay, M. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.

Dodson, F. (1972) *Tout se joue avant six ans*, Paris, R. Laffont.

Frenay, M. (1996) Le transfert des apprentissages, in Bourgeois, E. (dir.)*L'adulte en formation. Regards pluriels,* Paris, PUF, pp. 37-56.

Gather Thurler, M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

Groupe de pilotage de la rénovation (1999) *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, Genève, Département de l'instruction publique.

Maison des Trois Espaces (1993) *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Paris, Ed. ESF

Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives »à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd.

Meirieu, Ph. , Develay, M. , Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) (1996) *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.

Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation.

OCDE (2001) *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, Paris, Organisation de développement et de coopération économiques.

Paul, J. -J. (1996) *Le redoublement : pour ou contre ?*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF (4e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1997 a) *Construire des compétences dès l'école,* Paris, ESF (3e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1997 b) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action,* Paris, ESF (2e éd. 2000).

Perrenoud, Ph. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

Perrenoud, Ph. (2001 a) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique,* Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (2001 b) Gérer le temps qui reste : l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme, in St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (dir.) *Le temps en éducation. Regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 287-315.

Perrenoud, Ph. (2002 a) *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (2002 b) Espaces-temps de formation et organisation du travail, in Nóvoa, A. (dir.) *Espaços de Educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235.

Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique,* Montréal, Editions Logiques.

Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages,* Montréal, Éditions Logiques.